

Grup içinde bireyin değerlendirilmesi: Akran ve Öz Değerlendirme*

Aslıhan Erman Aslanoğlu

Özet

Yükseköğretimde eğitimin kalitesini artıran ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlayan yöntemlerden biri de grup çalışması yöntemidir. Grup çalışmasıyla ilgili en önemli sorun, grup çalışmasının nasıl değerlendirileceğidir. Araştırmalar grup çalışmasının, süreç ve ürün olarak değerlendirilmesi gerektiğini öngörmekte, grup çalışmalarında "süreç" değerlendirmede, akran ve öz-değerlendirme çalışmalarına dikkat çekmekte ve bu değerlendirmelerin kalitesini arttırmak amacıyla dereceli puanlama anahtarı(rubrik) kullanmasının önermektedir. Bu çalışmanın amacı öğrencilerin yaptıkları grup çalışmalarında süreç ve ürünün, öğretim elemanı, akran ve öz değerlendirilmeye dayandırılarak nasıl yapılabileceğini gözlemek ve elde edilen gözlem sonuçlarından çeşitli yorumlara ulaşmaktır. Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Ufuk Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalındaki "Psikolojik Testler" dersini alan 45 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, Kendal'in w istatistiği ve Sperman'ın sıra farkları korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Grup çalışması, öz değerlendirme, akran değerlendirme, rubrik

Giriş

Uzun yıllar boyunca, eğitim ortamındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğrenci başarısını belirlerken ağırlıklı olarak öğrencilerin son öğrenme düzeylerine ve onların sınıftaki diğer öğrencilere göre öğrenmelerinin nasıl olduğuna odaklanmıştır. Bu amaca hizmet eden klasik ölçme araçları (kısa yanıtı, uzun yanıtı, çoktan seçmeli sınavlar vb.) öğrencinin bilgisini sınırlı bir zaman diliminde ölçmeye çalışarak, başarısını ve eksiklerini yeterince görme fırsatı vermemekteydi (Shepard, 2000; Mehrens, 1992; Romberg, 1993; Birgin, 2008). Yeni bilimsel bilginin artan üretimi ve modern iletişim teknolojisinin kullanımı gibi toplumdaki son gelişmeler, eğitimcileri, eğitim ortamında bu gelişmelere paralel yeni yöntemleri kullanmaya yöneltti (Dochy ve McDowell, 1997). Böylelikle eğitimciler, klasik yaklaşımları kullanarak, öğrencilerin bilişsel kazanımlarını ortaya koymanın yanı sıra, sosyal, duyuşsal ve üst bilişsel kazanımlarını da ortaya koyabilecek yeni değerlendirme (Alternative assessment) yaklaşımlara yöneldiler (Popham, 2000).

Değerlendirme konusundaki bakış açısındaki değişimin, işgücü piyasasının, yükseköğretime olan baskısı doğrultusunda mı, yoksa, yükseköğretimin kendisi tarafından mı gerçekleştirildiği açık olmamakla birlikte; yükseköğretimin ana hedefinin, öğrencileri, kendi mesleki uygulamaları üzerinde eleştirel düşünebilen yansıtıcı uygulayıcılar' haline getirmelerine destek vermeye yöneldiği açıktır (Schön, 1987; Kwan ve Leung, 1996; Falchikov ve Goldfinch, 2000). Günümüz iş dünyasında görev alacak öğrenciler, bilgiyi analiz edebilmeli, problem çözme becerilerini ve iletişimlerini

* Bu çalışmanın ilk versiyonu 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (21-24 Nisan 2016, Antalya, Türkiye) sunulmuştur.

Yrd. Doç. Dr. Aslıhan Erman Aslanoğlu, Ufuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aslihan.aslanoglu@ufuk.edu.tr

geliştirmeli ve öğrenme sürecinde kendi rollerini düşünmelidirler. Bireyler, bilgiyi bağımsız olarak edinebilmeli ve öngörülemeyen problemleri çözebilmek için örgütlü bilgi sistemini kullanabilmelidir. Bu nedenle, uygulanan Klasik değerlendirme yaklaşımları sözü edilen özelliklerin ölçülmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu yeni anlayış öğrenme sürecinin de değerlendirilmeye katılmasını önemli görmektedir. Bu durum ise Yeni değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasını ön plana çıkarmıştır (Bushell, 2006; Dochy, 2001; Falchikov ve Goldfinch, 2000).

Yeni yaklaşımlar, öğretmenden çok öğrencinin merkeze alınması, öğrencilerin sürece aktif katılımı ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması gerektiği anlayışını getirmiştir. Bu Yeni yaklaşımlarla birlikte öğrenmelerde “sonuç” kadar “süreç” de önemlidir. Öğrencilerin sürece aktif olarak katılmasının, öğretimin daha etkili ve kalıcı olmasını sağladığı araştırmalar tarafından ortaya konmaktadır (Cheng ve Warren, 1999; Falchikov ve Goldfinch, 2000; Roberts, 2006).

Öğrencilerin öğrenmelerinde sorumluluklarını almaları için öz değerlendirme (self assessment) ve akran değerlendirmesi (peer assessment) önemli değerlendirme yaklaşımları olarak görülmekte, bu değerlendirmelerin kullanılarak öğrencilerin öğretimin “süreç” boyutuna katılmalarını teşvik edilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin bu tür değerlendirme yaklaşımlarındaki yeterliliğini ortaya koyacak ve derse aktif olarak katılmalarını sağlayan yöntemlerden biri de grup çalışması yöntemidir (Bushell, 2006).

Grup çalışması eğitim ortamında farklı sınıf düzeylerinde farklı gerekçeler ve farklı biçimlerde kullanılmaktadır (Postholm, 2008). Günümüz iş dünyasında takım çalışmasına yatkınlığın aranan bir özellik olduğu düşünüldüğünde pek çok üniversite öğrencisi için derslerinde küçük grup çalışmalarını kullanmak kaçınılmazdır (Chiriac, 2011).

Grup çalışması öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyalleşmelerini sağlayan bir öğrenme stratejisidir (Dochy, 2001). Başkalarıyla etkileşim kurarak öğrenciler, araştırma yapmak, fikirleri paylaşmak, fikirlerini başkaları ile geliştirmek ve yeni anlayışlar oluşturmak için öğrenirler. Grup çalışması öğrencilerin, işbirliği yaparak, birbirlerinin öğrenmelerini geliştirmek için küçük gruplarda çalışmalarını gerektirir (Jolliffe, 2007).

Grup çalışması, bireylerin, sosyal becerileri ve kendine güven davranışlarını geliştirmesinin yanı sıra, bilginin kalıcılığının sağlanmasına katkı getirmektedir. Bu nedenle grup çalışması, gereği gibi yapıldığında herhangi bir ders için çok önemli bir öğrenme stratejisi olabilir.

Grup çalışması eğitim sisteminin tüm düzeylerinde öğrenme aracı olarak kullanılmakta, bazı çalışmaların bulguları grup çalışmasının yükseköğretim düzeyinde de kullanılmasının etkili bir yaklaşım olduğu sonucunu ortaya koymaktadırlar (Bushell, 2006; Pauli ve diğ., 2008). Grup çalışmasıyla ilgili yapılan araştırmalar, grup çalışmalarının yükseköğretimde kabul gördüğü, öğretme ve öğrenme için etkili bir araç olduğunu, bir grup içinde birlikte öğrenmenin motivasyonu artırdığı ve mesleki gelişime hizmet ettiği yönündedir (Williams, 2002; Keyes ve Burns, 2008).

Grup çalışmasının sağladığı bilişsel ve sosyal düzeydeki getirilerin yanında grup çalışmalarının değerlendirilmesinde akran-öz değerlendirilmelerinin kullanılması grup çalışmasının özellikle süreç boyutunun gözlenmesi açısından önem taşımaktadır. Böylelikle eğitimciler, öğrencilere ait çoklu bir değerlendirme yapabilme fırsatına ulaşabilirler. Bununla birlikte, akran-öz değerlendirmenin nasıl kullanılacağıyla ilgili yükseköğretimde yapılan çalışmaların sayısı diğer eğitim kademelerine göre daha azdır

(Falchikov ve Goldfinch, 2000; Gillies, 2010). Grup çalışmasıyla ilgili en önemli sorun, grup çalışmasında akran ve öz değerlendirme kullanıldığında grup çalışmasının nasıl planlanacağı ve değerlendirileceği konusudur (Bushell, 2006; Chiriac 2011).

Grup çalışmasının planlanması

Etkili bir görevin yerine getirilmesinde grup çalışmasından yararlanılmak istendiğinde öncelikle yapılması gereken grupların nasıl belirleneceği konusudur. Grupların oluşturulmasında eğitimcilerin farklı yollar izleyebilmektedir. Bunlardan ilki, belki de en çok tercih edileni, öğrencilerin kendi gruplarını seçmeleridir. Böyle bir yol izlemenin sakıncası yetenekli olarak tanımlanan öğrencilerin genellikle yetenekli öğrencilerden oluşan bir grup oluşturmaları ya da tam tersi bir durum olarak yetenek açısından zayıf öğrencilerin yine yetenek açısından zayıf öğrencilerle bir grup oluşturacak olmasıdır. Bu durum grup dinamiğini etkileyebilmektedir (Real ve Chan, 1999). Bu nedenle karışık yetenek grupları oluşturmak ama daha fazla katkıda bulunan yüksek yetenekli öğrencilerin grup çalışmasına katkıları oranında puan alması ya da tam tersi düşük yetenek grubundaki öğrencilerin katkılarının az olması durumuna göre puan almaları gereklidir (Loddington, 2008). Böylelikle öğrenciler puanlamada adaletli davranıldığını düşünebilirler. Dolayısıyla sınıf ortamında grup çalışmasını uygulamak isteyen eğitimciler için grupların yansız (seçkisiz) olarak belirlenmesi yerinde olacaktır.

Grup çalışmasında diğer önemli durum grup sayılarına karar vermektir. Grup sayısı verilen görevin de zorluğu-karmaşıklığı dikkate alınarak belirlenmekle birlikte etkili bir çalışma için grubun 3-5 arasında olması önerilmektedir (Bushell, 2006).

Grup çalışmasının değerlendirilmesi

Grup çalışması değerlendirilmek istendiğinde üç önemli soru karşımıza çıkmaktadır:

1. Grup çalışmasında süreç ve/veya sonuç mu daha önemli?
2. Grup puanı mı yoksa grup çalışmasına dayalı bireysel puan mı olmalı?
3. Öncelik öğretmen ya da öğrenci puanlamasında(öz-akran) mı, yoksa her ikisinde mi olmalı?

Bu sorular çerçevesinde grup çalışmasıyla ilgili en önemli vurgunun, grup çalışmasının nasıl değerlendirileceği konusuna olduğu açıktır. Çünkü grup çalışması sonucunda öğretmen genellikle tüm süreci gözlemleyemediğinden sadece grup çalışması sonucunda ortaya çıkan ürüne puan vermektedir. Bu durum, grup çalışmasına yeteri kadar katkı getirmeyen ya da katkısı diğerlerinden fazla olan öğrenciler için adaletsizliğe neden olmasının yanı sıra, çalışmanın süreç kısmının göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Araştırmalar, grup çalışmasının, süreç ve ürün olarak değerlendirilmesi gerektiğini öngörmekte, özellikle bu çalışmalarda süreç değerlendirmenin önemine vurgu yapmaktadır. Yapılan çalışmalar grup çalışmalarında süreç değerlendirmede, akran ve öz-değerlendirme çalışmalarına dikkat çekmektedir (Bushell, 2006; Chiriac 2011; Real ve Chan, 1999).

Akran ve öz değerlendirme

Akran değerlendirme, benzer seviyedeki öğrencilerin, öğrenme çıktılarının, ürünlerinin kalitesini değerlendirdikleri bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Bushell, 2006). Bu süreçte öğrenciler belirli ölçütler yardımıyla akranlarının performanslarını değerlendirmede, değerlendirme sürecine katılmaktadırlar. Böyle bir değerlendirme yaklaşımıyla birlikte öğrenci, öğretim sürecine sorumluluğu paylaşan, işbirliği yapan, öğretmen ve akranlarıyla sürekli bir diyalog içinde olan, aktif bir birey olarak katılmakta bu da edinilen bilginin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Lu ve Law, 2011). Ayrıca, akran değerlendirmesinin grup dinamikleri üzerinde olumlu etkiye yol açtığı, bu sayede öğretmen ya da akademisyenin daha az grup uyumsuzluklarıyla uğraşmak zorunda kaldığı belirtilmektedir (Bushell, 2006; Loddington, 2008).

Akran ve öz değerlendirme yaklaşımları öğretmen yetiştirme programlarında da önemli bir rol oynamaktadır çünkü eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme programlarının önemli amaçlarından biri de, öğretmen adaylarına değerlendirme yapmayı öğretmektir. Akran-öz değerlendirmesinin öğretmen adaylarının akademik performanslarını geliştirdiği ve değerlendirme tecrübesi kazanmak yoluyla mesleki yaşamlarına olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir (Roberts, 2006). Öğretmen yetiştirme programlarında, bireylerin aldıkları dersler kapsamında kendi performanslarını ve akranlarının performansını değerlendirmeleri, öğrencilerin bu formları tanımlarını sağlar ve akran-öz değerlendirmelerini, öğretmen adayı olarak kullanma becerisini kazandırır. Bu avantajlara ek olarak, öğretmen adaylarının, bir konudaki akran-öz değerlendirmeleri, kendi performanslarıyla ilgili, güçlü ve zayıf yönlerini görmelerinde onlara yardımcı olabilir. Öğrencilerin, akran-öz değerlendirmeleri sürecine katılmaları desteklendiğinde, ders için motivasyonun da arttığı düşünülmektedir (Bushell, 2006; Keyes ve Burns, 2008).

Öz değerlendirme ise bireyin belli ölçütler yardımıyla kendi öğrenmesini değerlendirdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Logan, 2009). Birey kendi öğrenmelerini değerlendirmede sürece aktif olarak katılmakta böylelikle kendi öğrenmesinde sorumluluk da almaktadır (Cheng ve Warren, 1999; Palchikov ve Bound, 1989; Roberts, 2006).

Öğretim sürecinde akran ve öz değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığında en önemli sorun bu kaynaklardan elde edilen puanların güvenilirliği olarak görülmektedir (Donnon McIlwrick ve Wololoschuk, 2013). Bazı araştırmacılar, bu sınırlılığı azaltmanın yolunun öğrencilere, bu süreçlerin öğrenmedeki öneminin anlatılması, bu tür değerlendirme yaklaşımlarına öğretimde daha fazla yer verilmesi ve öğrencilere değerlendirme için uygun ölçütler verilmesinin önemli olduğunu böylelikle puanların güvenilirliğiyle ilgili daha az endişe duyulabileceğini belirtmektedirler (Bushell, 2006; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Öğretimde akran-öz değerlendirmelerinin kullanılması önemi yadsınamayacak bir yarar sağlamaktadır. Çünkü değerlendiricilerin sayısı arttıkça, öğrenciye ilişkin daha fazla resim elde ederek onu çok yönlü tanımak mümkün olabilecektir. Başka bir deyişle öğrenciler, tek bir öğretim elemanının Klasik değerlendirme yöntemlerinden daha fazla değerlendirebileceği ölçüde, yaptıkları çalışmaların kalitesi hakkında çok yönlü bir geribildirimde sahip olurlar (Millar, 2003).

Grup çalışmasındaki süreç değerlendirmek isteniyorsa, süreç çalışmasında akran ve öz değerlendirme puanlarının alınarak bunların grup çalışması sonunda oluşan ürün puanına belli oranlarda katılması önerilmektedir (Nortcliffe 2005). Grup

çalışmalarının değerlendirilmesinde, süreç ya da sonuç boyutunun değerlendirilmesi durumunda, değerlendirmeden sorumlu olan bireylerin, belirli ölçütler kullanılarak değerlendirme yapmaları elde edilen puanlamaların güvenilirliğini arttırmaktadır. Grup çalışmasını değerlendirmede süreçte rol oynayacak değerlendiricilerin grup çalışmasının kalitesinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini bilmesi hem yapılan çalışmaların kalitesini arttırmakta hem de performansın sınırlı ve üstün yanları hakkında bireylere daha açık bir geri bildirim vermektedir (Logan, 2009; Orsmond, Merry ve Reiling 1996). Bu durum beraberinde grup çalışması süreç ve sonucunda dereceli puanlama anahtarının kullanılmasını gündeme getirmektedir.

Dereceli puanlama anahtarı (DPA-Rubric)

Dereceli Puanlama Anahtarları (DPA), grup çalışmasına dayalı performans görevlerinin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan araçlardır. Bu araçlar, genel olarak, ortaya konulan performansın, kabul edilemez en düşük düzeyi ile gözlenebilir en yüksek düzeyi arasında belirlenen ölçütler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Goodrich, 2005). Buna göre DPA, öğretmenlerin, öğrencilerine çalışmalarıyla ilgili kendi beklentilerini bildirme konusunda yardımcı olmakta ve böylelikle onlara not verirken hangi önemli ölçütlere yoğunlaşacakları konusunda dikkat çekmek için kullandıkları değerlendirme araçlarıdır. Buna göre DPA'nı sınıf ortamında kullanmak durumda olan öğretmenler, öğrenme çıktılarıyla öğretmen beklentileri arasında tutarlılık sağlamak konusunda önemli bir adım atmış olurlar. DPA'lar öğretmenlerin, ders amaçlarına yoğunlaşmaları, dersten derse ya da konudan konuya daha nesnel ve tutarlı olmaları konusunda dikkatli davranmalarını sağlayan araçlardır (Goodrich, 2005). DPA kullanılarak yapılan değerlendirmelerin, öğrenciler hakkında daha gerçekçi sonuçlar verdiği, onları yakından izleme olanağı sunduğu, öğrenci-öğretmen ilişkilerini geliştirdiği ve öğrencilerin performanslarını daha ayrıntılı ortaya koyduğu bildirilmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010)

(DPA), her bir çalışma için ölçütleri (ölçülecek boyutları) listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracı olarak görülmektedir. Popham (2000)'a göre dereceli puanlama anahtarı: Değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve bir puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluşur.

1. Değerlendirme ölçütleri: Kabul edilebilir yanıtları kabul edilemez yanıtlardan ayırmak için kullanılır. Örneğin öğretmenler yazılı kompozisyonları değerlendirirken organizasyon, yapısal içerik, sözcük seçimi vb. gibi değerlendirilebilir ölçütler kullanırlar.

2. Ölçüt tanımlamaları: Öğrencilerin değerlendirilmek istenen yanıtlarındaki niteliksel farklılıkları tanımlama yolunu ifade eder. Örneğin bir kompozisyonda organizasyon değerlendirilecekse bu ölçütlerden en yüksek puanı alan öğrencinin kompozisyonu organizasyon açısından hiç hata içermemelidir.

3. Puanlama stratejisi: Puanlama bütünsel (holistic) ya da analitik (analytical) biçiminde olabilir. Dereceli puanlama anahtarlarından hangisinin kullanılacağı değerlendirmenin amacına bağlıdır (Popham 1997). Bazı durumlarda yapılan bir değerlendirmeyi bağımsız etkenlere (ölçüt) ayırtırmak mümkün olamamakta, performansın farklı düzeylerinin ortaya çıkarılması için belirlenmiş ölçütler arasında bir ayrışma bulunmamaktadır. Brookhart, 1999, böyle durumlarda bütünsel puanlama anahtarı kullanılmasını önermektedir. Analitik puanlama anahtarı

ise, ölçülen bir yetenek boyutunun öğelere ayrıştırılabildiğinde ve daha ayrıntılı puanlama yapmak istendiğinde kullanılmaktadır (Haladyna, 1997).

Grup çalışmasında bireysel öğrenimin değerlendirilmesine odaklanan önceki araştırmalar, öğretmenlerin, öğrencilerin grup çalışmasında bilgi ve becerilerini değerlendirmedeki zorlukların farkında olduklarını göstermektedir (Gillies ve Boyle 2010; Postholm 2008). Grup çalışmasında, bireysel öğrenimin değerlendirilmesinde akran-öz değerlendirme kullanılması önerilmekle birlikte akran-öz değerlendirmelerinde ortaya çıkabilecek yanlışlıklar, bu uygulamaların bir dezavantajı olarak akla gelmektedir. Çünkü, akran-öz değerlendirmelerinde mesele, sırasıyla, öğrencinin kendi performansına puan vermesi ve bir arkadaşının performansına puan vermesidir (Farrokhi, Esfandiari ve Schaefer, 2012). Bu durum, puan vermenin yansız olamayacağı düşüncesini ortaya çıkartmaktadır. Aslında, akran-öz değerlendirmelerinin kullanımının sınırlı olmasının nedeni de budur. Falchikov ve Goldfinch (2010), sınıfta değerlendirme yaparken, akran-öz değerlendirmelerinin, öğretmenlerin önyargısı ve puanların düşük güvenilirliği nedeniyle sınırlı olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu görüşle bağlantılı olarak önceki çalışmalar incelendiğinde öğretmen, öz ve akran değerlendirmelerinin puanlama güvenilirliği üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Donnon, McIlwrick ve Woloschuk, 2013; Farrell, Mariotto, Conger, Curran ve Wallander, 1979; Farrokhi, Esfandiari ve Schaefer, 2012; Gözen ve Deniz, 2016; Jackson, 2014; Karakaya, 2015; Stefani, 1994; Topping, 2003; Webb, Shavelson, Kim ve Chen, 1989; Zhang, Johnston, ve Bağcı Kılıç, 2008).

Mevcut çalışma yükseköğretimde grup çalışmasında, akran ve öz değerlendirme yaklaşımlarını birlikte ele alması ve puanlayıcı güvenilirliklerinin ortaya konulması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin yaptıkları grup çalışmalarının, öğretmen, akran ve öz değerlendirmeye dayandırılarak nasıl yapılabileceğini ve bu puanlar arasındaki güvenilirliği gözlemlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Akranların, grup üyelerine verdikleri puanlar arasında bir uyum var mıdır?
2. Öğrencilerin öz değerlendirmeleri puanlarıyla, akran değerlendirme ortalama puanları arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin akran değerlendirmesinden aldıkları puanlar ile 1. dönem ders notları arasında bir ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin grup çalışmasının ürün boyutundan aldıkları puanlar ile 1. dönem ders notları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, grup çalışmasında bireyin nasıl değerlendirileceğini ve akran-öz ve öğretmen puanları arasındaki güvenilirliği ele alması yönüyle betimsel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Betimsel araştırmalar geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir

durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırma Grubu

Araştırma, 2015-2016 öğretim yılında Ufuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, psikolojik testler dersi kapsamında, 4. Sınıf öğrencisi olan 45 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Grup çalışması için yapılan ön hazırlıklar

Öncelikle yansız olarak gruplar belirlenmiş buna göre öğrencilerin numaraları bir torbaya atılmış, çıkan her numara tekrar torbaya atılmak koşuluyla her grupta 3 kişi olacak şekilde toplamda 15 grup oluşturulmuştur. Öğrencilere bu ders kapsamında grubun kendi belirleyeceği bir konuda tutum ölçeği geliştirecekleri, bu grup çalışmasının hem süreç(akran ve öz değerlendirme ile) hem de ürün(öğretmen değerlendirmesi) açısından iki ayrı DPA ile değerlendirileceği belirtilmiştir. Akran ve öz değerlendirmenin, grup çalışması ürün puanına ayrı ayrı %10'luk toplamda %20'lik bir katkı getireceği açıklanmıştır. Bundan sonra öz ve akran değerlendirmesinin gereği olarak öğrencilerle “grup değerlendirme süreci” ölçütlerinin neler olabileceği paylaşılmış onlarında görüşleri alındıktan sonra DPA'ya ait son düzenlemeler yapılmıştır.

Veri toplama araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Grup süreç değerlendirme DPA” ve “Grup ürün değerlendirme DPA” kullanılmıştır.

Grup süreç değerlendirme DPA: Bu ölçek “Gruba katılım”, “Gruba anlamlı katkıda bulunma”, “İşbirlikçi ve destekleyici bir tutum gösterme” “Kendine düşen görevi yerine getirme” “Grupla iletişim” ölçütlerinden oluşmaktadır. Bu ölçütlere göre en iyi ve en kötü performans dereceleri belirlenmiş, her ölçüt 1 ile 4 arasında derecelendirilmiştir (EK-1). Gözlenmek istene performansı gerçekleştirilmeyen öğrencilerin alacağı puan 1, tam olarak gösteren öğrencilerin alacağı puan ise 4 olarak belirlenmiştir. Öğrenciler akran-öz değerlendirme yapmak için aynı formu kullanmışlardır.

Grup ürün değerlendirme DPA: Grup çalışmasının ürünü, belirlenen bir konuda bir tutum ölçeği geliştirmek olduğundan bu araç hazırlanırken “ölçek geliştirme” ölçütleri dikkate alınarak “Ölçeğin hangi amaçla geliştirileceğine karar verilmesi”, “Ölçülecek değişkenin kavramsal-kuramsal çerçevesinin çizilmesi”, “Kavramsal olarak tanımlanmış değişkenin davranışsal göstergelerinin bulunması”, “Ön deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi”, “Ölçeğin güvenilirlik analizlerinin yapılması ve yorumlanması”, “Ölçeğin geçerlik analizlerinin yapılması ve yorumlanması ölçütleri kullanılmış, Bu ölçütlere göre en iyi ve en kötü performans dereceleri belirlenmiş, her ölçüt 1 ile 4 arasında derecelendirilmiştir (EK-2).

Verilerin çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde Kendal w ve Sperman sıra farkları korelasyon çözümlenmeleri kullanılmıştır. Bu analizler için SPSS 19 Paket programı kullanılmıştır.

Bir sonraki “Bulgular ve Yorumlar” bölümünde araştırma sorularına yanıt verilmektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1. sorusu olan “Akranların grup üyelerine verdikleri puanlar arasında bir uyum var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için Kendall’ın w testi uygulanmıştır. Buna göre Kendall $w = 0,73$ olarak bulunmuştur. Bu durum grup üyelerinin, grup çalışmasına katılan akranları değerlendirmek amacıyla verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyumun olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle yüksek uyum, akranların birbirlerini puanlarken yansız davrandığı ve akran değerlendirmeden elde edilen puanların güvenilir olabileceğinin bir göstergesi olabilir. Bu bulgu akran değerlendirmesinin yansız yapılabileceği gösteren araştırma sonuçlarıyla uyumludur (Stefani, 1994; Zhang, 2008; Topping, 2003).

Araştırmanın 2. sorusu olan “Öğrencilerin öz değerlendirmeleri ve akran değerlendirme ortalama puanları arasında bir ilişki var mıdır? sorusuna yanıt bulmak için Serman sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin kendilerine verdikleri puanlarla, grup arkadaşlarının verdikleri puanların ortalaması arasında 0,75 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönlü, yüksek bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yaklaşık yarısının ($n=23$) kendilerine verdikleri öz değerlendirme puanlarının, akran değerlendirme puanlarından bir miktar fazla olduğu, bunun tersi bir durum olarak da 13 öğrencinin öz değerlendirmelerinin akran değerlendirmelerinden bir miktar düşük olarak değerlendirdikleri, 2 öğrencinin akran değerlendirmesinden oldukça düşük puan aldığı ama aynı şekilde bu öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının da düşük olduğu gözlenmiştir. Bazı araştırmalar öğrencilerin öz değerlendirme yaparken kendilerine daha yüksek puan verirken akranlarını daha katı değerlendirdiklerini göstermekle birlikte (Falchikov ve Boud 1989; Lejk ve Wyvill 2001; Topping 2003; Farrokhi, Esfandiari ve Dalili 2011; Farrokhi, Esfandiari ve Schaefer 2012). Bu çalışmada akran değerlendirme puanları her ne kadar öz değerlendirme puanlarından bir miktar yüksek olsa da puanlar arasında anlamlı ve yüksek bir ilişki belirlenmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, öğrencilerin akran-öz değerlendirmelerini birbirine yakın bir şekilde yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır (Stefani, 1994; Topping, 2003; Zhang, 2008).

Araştırmanın 3. sorusu olan “Öğrencilerin akran değerlendirmesinden aldıkları puanlar ile 1. dönem ders notları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla uygulanan Serman sıra farkları korelasyon katsayısına göre, öğrencilerin akran değerlendirmesinden aldıkları puanlar ile 1. dönem ders notları arasında 0.76 düzeyinde anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki gözlemlenmiştir. Bu bulgu araştırmanın ikinci bulgusunu da destekler niteliktedir. Buna göre, araştırmanın birinci bulgusunda, akran-öz değerlendirmeleri arasında yüksek bir ilişkinin olması, öğrencilerin puanlama yaparken yansız olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilmişti dolayısıyla akranların puanlarının 1. dönem ders notlarıyla anlamlı ve yüksek bir ilişki göstermesi de bu bulguyu destekler niteliktedir ve bazı araştırma sonuçlarıyla uyum göstermektedir (Stefani, 1994; Zhang, 2008; Topping, 2003). Ayrıca çalışma sırasında öğrencilere, akranlarını nesnel bir şekilde puanlamanın öneminin belirtilmesi, gruplara öğrencilerin yansız atanması ve öğrencilerin dönem içinde başka çalışmalara ait yaptıkları akran

değerlendirmelerden bu değerlendirme şekline alışık olmalarının bu sonuca katkısı olduğu düşünülmektedir (Bushell, 2006; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010).

Araştırmanın 4. sorusuna “Öğrencilerin grup çalışmasının ürün boyutundan aldıkları puanlar ile 1. dönem ders notları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan Spearman sıra farkları korelasyon katsayısına göre öğrencilerin grup çalışmasının sonunda elde ettikleri puanlarla, 1. dönem ders notları arasında da 0,68 düzeyinde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Korelasyonel ilişkinin orta düzeyde olmasının nedeninin grup dinamiğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Gruplar oluşturulurken öğrencilerin gruplara yansız olarak atanmışlardır. Bu atamanın doğal bir sonucu olarak grupların heterojen bir yapı göstermesi istenen bir durum olmakla birlikte bu durumun grup dinamiklerine etki ettiği düşünülmektedir. Buna göre, grup çalışmasının ürün değerlendirme sürecinde bireyler birlikte iyi bir çalışma yapabilecekleri gibi ki bu daha az yetenekli öğrencilerin yararına olacaktır, yine grup çalışmasının temelini anlamamış ya da bireysel olarak başarılı olan ancak grup çalışmasına yatkın olmadığı için istenen ürünü ortaya koyamayan bireylerden kaynaklanabilir. Ayrıca bireysel olarak başarısız ama grup çalışmasına yatkın olan ve grup çalışmasının getirdiği sorumlulukları alan öğrencilerin bulunması da bu duruma sebep olmuş olabilir. Hassanien (2006), gruplar oluşturulurken, yansız seçim, öğrencilerin kendi seçimi ya da yansız seçim ve öğretmen seçiminin birlikte yapılarak grupların oluşturulabileceği belirtmekte, her bir yaklaşımın kendine göre avantaj ve dezavantajı olabileceğine dikkat çekmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin yaptıkları grup çalışmalarının, öğretmen, akran ve öz değerlendirmeye dayandırılarak nasıl yapılabileceğini ve bu puanlar arasındaki güvenilirliği gözlemlemektir. Bu amaçla “Psikolojik Testler” dersi kapsamında öğrencilerin, ölçek geliştirmek amacıyla yaptıkları grup çalışmalarının süreç ve ürün boyutu, öğrencilerin de görüşleri alınarak, araştırmacı tarafından hazırlanan DPA’lar yardımıyla, öğretim üyesi, akran-öz değerlendirme yaklaşımları kullanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları ışığında yapılan grup çalışmasında, akranların birbirlerine verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyum olduğu, öz değerlendirme ve akran değerlendirme puanları arasında ise yine anlamlı ve yüksek bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bazı araştırmalar akran puanlamasının daha katı yapıldığını, öz değerlendirmelerde ise daha esnek davrandığını göstermekle birlikte (Boud ve Falchikov 1989; Lejk ve Wyvill 2001; Topping 2003; Farrokhi, Esfandiari ve Dalili 2011; Farrokhi, Esfandiari ve Schaefer 2012) bazı araştırmalar da öğrencilere fırsat verildiğinde, çalışmanın önemini anladıklarında ve bu tip uygulamalara sınıf ortamında daha fazla yer verildikçe puanların güvenilirliği hakkında daha az endişe duyulabileceğini belirtmektedir (Bushell, 2006; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010; Stefani, 1994; Topping, 2003; Zhang, 2008). Araştırmanın bir diğer bulgusu olan öğrencilerin akran değerlendirmesi puanlarıyla 1. dönem ders puanları arasındaki ilişkinin anlamlı ve yüksek çıkması da yine akranların birbirlerine verdiği puanlara güvenebileceğinin bir göstergesi olabilir. Araştırmanın son bulgusuna göre öğretim üyesinin grup çalışmasının ürün boyutuna verdiği puanlarla öğrencilerin 1. dönem ders notları arasında anlamlı ve

orta düzeyli bir ilişki çıkmıştır. Bu durumun grup dinamiğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Buna göre, grup çalışmasının ürün değerlendirme sürecinde bireyler birlikte iyi bir çalışma yapabilecekleri gibi ki bu daha az yetenekli öğrencilerin yararına olacaktır, yine grup çalışmasının temelini anlamamış ya da bireysel olarak başarılı olan ancak grup çalışmasına yatkın olmadığı için istenen ürünü ortaya koyamayan bireylerden kaynaklanabilir. Ayrıca bireysel olarak başarısız ama grup çalışmasına yatkın olan ve grup çalışmasının getirdiği sorumlulukları alan öğrencilerin bulunması da bu duruma sebep olmuş olabilir. Gruplar oluşturulurken farklı yöntemler izlenebileceği belirtilmekle birlikte her bir yaklaşımın avantaj ve dezavantajı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır (Hassanien, 2006).

Sonuç olarak grup çalışmasının süreç boyutunun değerlendirilmesinde akran-öz değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının ve bu değerlendirme sürecinde DPA'dan yararlanılmasının yüksek öğretimdeki öğrenmelerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde önemli görev üstleneceği ve okul öğrenmelerine katkı getireceği düşünülmektedir. Çünkü grup çalışması, mezunlarda geliştirilmesi gereken önemli bir özellik olarak görülmektedir. Bu tür etkinliklere cesaretlendirici müdahale, uygun değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması yoluyla ve özellikle de akran ve öz değerlendirme yoluyla kolaylaştırılabilir (Moerkerke, 1996; Jolliffe 2007). Akran ve öz değerlendirme söz konusu olduğun puanlayıcı güvenilirliği en önemli sorun gibi görülse de öğrencilerin değerlendirmeye katkılarının öğretmen ve diğer öğrencilerin değerlendirmesiyle tutarlı olabileceği görüşünü destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Farrokhi, Esfandiari ve Dalili 2011; Farrokhi, Esfandiari ve Schaefer 2012, Jackson, 2014).

Akran-öz değerlendirmelerinin birlikte kullanılması, davranışlarını ve yaşadıkları öğrenme süreçlerini, sürekli olarak yansıtan hayat boyu öğrenenler için toplumun ihtiyacıyla tutarlıdır (Moerkerke, 1996). Bunların uzun vadeli etkilerini ve özellikle yükseköğretimde kullanılmasında puanlayıcı güvenilirliğini araştırabilecek çalışmaların çok değerli olabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 1-24.
- Brookhart, S. M. (1999). The art and science of classroom assessment: The missing part of pedagogy. *Higher Education Report* 27(1), 48-53
- Bushell, G. (2006). Moderation of peer assessment in group projects. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 91-108.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cheng, W. ve Warren, M. (1999). Peer and teacher assessment of oral and written tasks of a group project. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(3), 310-314.
- Chiriatic, E.H. (2011). A scheme for understanding group processes in problem-based learning. *Higher Education*, 55, 505-518.
- Dochy, F.R.C. ve Mcdowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23, 279-298.
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Research*

- Dialogue in Learning and Instruction*, 10(1), 11-20.
- Donnon, T., McIlwrick, J., ve Woloschuk, W. (2013). Investigating the reliability and validity of self and peer assessment to measure medical students' professional competencies. *Creative Education*, 4(6A), 23-28.
- Falchikov, N. ve Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322
- Farrell, A. N. D., Mariotto, M. J., Conger, A. J., Curran, J. P., ve Wallander, J. L. (1979). Self-ratings and judges' ratings of heterosexual social anxiety and skill: A generalizability study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(1), 164-175.
- Farrokhi, F., Esfandiari, R. ve Dalili, M.V. (2011). Applying the Many-Facet Rasch Model to detect centrality in self-Assessment, peer-assessment and teacher assessment. *World Applied Sciences Journal 15 (Innovation and Pedagogy for Lifelong Learning)*. 70-77.
- Farrokhi, F., Esfandiari, R. ve Schaefer, E. (2012). A Many-Facet Rasch Measurement of differential rater severity/leniency in self assessment, peer assessment, and teacher assessment. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2 (9), 8786-8798.
- Gillies, R. M. ve Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-40.
- Goodrich, A. H. (2005). Teaching with rubrics: the good, the bad and the ugly. *Current Issues in Education*, 4, 27-31.
- Gözen, G. ve Deniz, K. Z. (2016). Comparison of instructor and self assessments on prospective teachers' concept mapping performances through generalizability theory. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(1), 28-40.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test item to evaluate higher order thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Hassanien, A. (2006). Student experience of group work and group assessment in Higher Education, *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 6:1, 17-39.
- Jackson, L. (2014). Validity and rater reliability of peer and self assessments for urban middle school students. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Wisconsin Üniversitesi, Milwaukee.
- Jolliffe (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. USA: Paul Chapman Publishing.
- Karakaya, İ. (2015). Comparison of self, peer and instructor assessments in the portfolio assessment by using many facet RASCH model. *Journal of Education and Human Development*, 4(2), 182-192.
- Keyes, M. ve Burns, K. (2008). Group Learning in Law. *Griffith Law Review*, 17, 357-382
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kwan, K. ve Leung, R. (1996). Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21, 205-214.
- Lejk, M. ve Wyvill, M. (2001). The Effect of the inclusion of self-assessment with peer-

- assessment of contributions to a group project. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 551–61.
- Loddington, S. (2008). Peer assessment of group work: A review of the literature. The WebPA project, eLearning Capital Programme.
- Logan, E. (2009). Self and peer assessment in action. *Practitioner Research in Higher Education*, 3(1): 29-35.
- Lu, J. ve Law, N. (2011). Online peer assessment: Effects of cognitive and affective feedback. *Instructional Science*, 40(2), 257-275.
- Mehrens, W. A. (1992). Using performance assessment for accountability purposes. *Educational Measurement*. 11, 3-9.
- Millar, P. J. (2003). The effect of scoring criteria specificity on peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28 (4), 383 - 394
- Moerkerke, G. (1996). *Assessment for flexible learning*. Heerlen: Open University.
- Nortcliffe, A. (2005). Student driven module: to promote independent learning. *International Journal of Electrical, Engineering Education*, 42 (3), 247-266.
- Orsmond, P., Merry, S., ve Reiling, K. (1996). The importance of marking criteria in the use of peer assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 21(3), 239-249.
- Palchikov, N. N. ve Bound, D. (1989). Student self-assessment in higher education: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59, 395-430.
- Pauli, R., Mohiyeddini, C., Bray, D.E., Michie, F., ve Street, B. (2008). Individual differences in negative experiences of group work in collaborative student learning. *Educational Psychology*, 28, 47- 58.
- Popham, J. W. (2000). *Modern Education Measurement*. Needham: Allyn & Bacon.
- Postholm, M.P. (2008). Group work as a learning situation: a qualitative study in a university classroom, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14(2), 143-155
- Real, L.F ve Chan, Y. P. R. (1999). Peer Assessment of a group project in a primary mathematics education course. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24(1), 67-79
- Roberts, T. (2006) *Self, peer and group assessment in e-learning-introduction*. USA: PA Publishers.
- Romberg, T. A. (1993). *How one comes to know models and theories of the learning of mathematics*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- Stefani, L. A. J. (1994). Peer, self and instructor assessment: Relative reliabilities. *Studies in Higher Education*, 19(1), 69–75.
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility, *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards Innovation and Change in Professional Education*, 1, 55-87.
- Webb, N. M., Shavelson, R. J., Kim, K. S., ve Chen, Z. (1989). Reliability (generalizability) of job performance measurement: Navy machinist mates. *Military Psychology*, 1(2), 91–110.

- Williams, R. B. (2002). *Cooperative learning: A Standard high achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Zhang, B., Johnston, L., ve Bağcı-Kılıç, G. (2008). Assessing the reliability of self- and peer-rating in student group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(3), 329–340.

Assessment of the Individual in a Group: Peer and Self-Assessment

Abstract

Group work, in higher education, is one of the methods that improve the quality of education and help students actively participate in class. The most important problem with group work method is how it will be assessed. The studies propose that the group work should be considered as “process” and “product” and remark on peer and self-assessment methods in “process” assessment and recommend the use of rubrics to increase the quality of the results. Purpose of this study is to observe how process and product assessment are performed in students’ group studies via instructor, peer and self-assessment and interpret the emergent observation results. The study is conducted in the academic year of 2015-2016 with 45 students enrolled in “Psychological Tests” class in the Department of Psychological Counseling and Guidance at Ufuk University. In data analysis part, Kendal’s w statistics and Sperman’s rank correlation coefficient were used.

Keywords: Group work, self-assessment, peer- assessment, rubric

EK-1 GRUP SÜREÇ DEĞERLENDİRME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Kendine düşen görevi Yerine Getirme	İşbirlikçi ve destekleyici tutum gösterme	Anlamli katkıda bulunma	Gruba katılım	ÖLÇÜTLER
Grup tarafından belirlenen çalışmaları eksiksiz olarak yaptı/m.	Grup üyelerini tüm çalışmalar boyunca dinledi/m, onlarla düşüncelerini paylaştı/m ve diğerlerinin gösterdiği çabayı destekleyici bir tutum gösterdi/m.	Yaptığı /m çalışmalar/öne sürdüğü/m düşünceler her zaman grup çalışmasının kalitesini arttıracak nitelikteydi.	Grup çalışmalarının tamamına katıldı/m. Gerekliğinde liderlik üstlendi/m.	1
Grup tarafından belirlenen çalışmaları çoğunlukla yaptı/m.	Grup üyelerini çoğunlukla dinledi/m, onlarla fikirlerini paylaştı ve destekleyici bir tutum gösterdi/m.	Yaptığı /m çalışmalar öne sürdüğü /m düşünceler çoğunlukla grup çalışmasının kalitesini arttıracak nitelikteydi.	Grup çalışmasının çoğuna katıldı/m. Sonulduğunda liderlik görevini yaptı/m.	2
Grup tarafından belirlenen çalışmaların bazılarını yaptı/m.	Grup üyelerini çok nadir dinledi/m. Daha çok kendi fikirlerinin kabul edilmesini önemsendi/m ve üyelerin çabalarını destekleyici bir tutum sergilemedi/m.	Yaptığı /m çalışmalar, öne sürdüğü/m düşünceler bazen grup çalışmasının kalitesini arttıracak nitelikteydi.	Grup çalışmalarının bazılarında katıldı/m. Bazen liderlik yaptı/m.	3
Grup tarafından belirlenen çalışmaları hiç/ çok azını yaptı/m.	Grup üyelerini sadece dinledi/m. Fikirlerini paylaşmadı/m ve üyelerin çabalarına ilişkin geri bildirimde bulunmadı/m.	Yaptığı/m çalışmalar, öne sürdüğü/m düşünceler çok nadir grup çalışmasının niteliğini arttıracak nitelikteydi.	Grup çalışmalarına bir kaç kere/hiç katılmadı/m. Çalışmaları yönlendirmedi/m.	4

EK-2 GRUP ÇALIŞMASI ÜRÜN DEĞERLENDİRME DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Ölçeğin geçerlik analizlerinin yapılması ve yorumlanması	Ölçeğin güvenilirlik analizlerinin yapılması ve yorumlanması	Ön deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi	Kavramsal olarak tanımlanmış değişkenin davranışsal göstergelerinin bulunması	Ölçülecek değişkenin kavramsal-kuramsal çerçevesinin çizilmesi	Ölçeğin hangi amaçla geliştirilmesine karar verilmesi	ÖLÇÜTLER
Ölçeğe ait uygun geçerlik analizleri yapılmış, sonuçların yorumlanması tam olarak yapılmıştır.	Ölçeğe ait uygun güvenilirlik analizleri yapılmış, sonuçların yorumlanması tam olarak yapılmıştır.	Ön deneme uygulaması yeterli sayıda uygun örneklem kullanılarak yapılmıştır.	Ölçeğe ilişkin maddelerinin tamamı bir tutum maddesinde olması gereken ifadeleri içermektedir.	Ölçülecek değişkene ilişkin kavramsal-kuramsal çerçeve en az 9-10 kaynaklardan yararlanılarak ayrıntılı olarak açıklanmıştır.	Ölçeğin hangi amaçla geliştirildiği belirtilmiştir.	4
Ölçeğe ait uygun geçerlik analizleri yapılmış, sonuçların yorumlanmasında önemsiz eksiklikler vardır.	Ölçeğe ait uygun güvenilirlik analizleri yapılmış, sonuçların yorumlanmasında önemsiz eksiklikler vardır.	Ön deneme uygulaması yapılmış yeterli sayıda yaklaşımla uygun örneklem seçilmiştir.	Ölçeğe ilişkin maddelerinin çok az bir kısmında düzeltme yapılması gerekmektedir.	Ölçülecek değişkene ilişkin kavramsal-kuramsal çerçeve yeterli sayıda kaynaktan (9-10) yararlanılarak yeterli şekilde açıklanmıştır.	Ölçeğin geliştirilme amacıyla ilgili verilen bilgilerde önemsiz eksiklikler vardır.	3
Ölçeğe ait uygun geçerlik analizleri yapılmış, sonuçlar doğru olarak yorumlanmamıştır.	Ölçeğe ait uygun güvenilirlik analizleri yapılmış, sonuçlar doğru olarak yorumlanmamıştır.	Ön deneme uygulaması yapılmış uygun örneklem seçimi ve sayısında eksiklikler vardır.	Ölçeğe ilişkin maddelerinin büyük bir kısmında düzeltme yapılması gerekmektedir.	Ölçülecek değişkene ilişkin kavramsal-kuramsal çerçeve için sınırlı sayıda kaynaktan yararlanılmış, ortaya koyulan bilgiler kuramsal/kavramsal çerçeveyi açıklamada eksiklikler içermektedir.	Ölçeğin geliştirilme amacıyla ilgili verilen bilgiler yeterli değildir.	2
Ölçeğe ait uygun geçerlik analizleri yapılmamıştır.	Ölçeğe ait uygun güvenilirlik analizleri yapılmamıştır.	Ön deneme uygulaması yapılmamıştır.	Ölçeğe ilişkin maddelerinin tamamı düzeltilerek kullanılmamıştır.	Ölçülecek değişkene ilişkin kavramsal-kuramsal çerçeveye ilişkin sınırlı sayıda kaynaktan yararlanılmış, ortaya konulan bilgiler bu çerçeveyi açıklayıcı nitelikte değildir.	Ölçeğin geliştirilme amacıyla verilen bilgilerden anlaşılama-maktadır.	1

